International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)
Peer-Reviewed Journal
ISSN: 2349-6495(P) | 2456-1908(O)
Vol-9, Issue-12; Dec, 2022
Journal Home Page Available: https://ijaers.com/
Article DOI: https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.912.56

Reflections on Teacher Training: Challenges and Possibilities

Reflexões Sobre a Formação de Professores: Desafios e Possibilidades

Cleusa Francisca de Souza[1]

[1]Mestra em Educação - Políticas e Gestão da Educação – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Dourados – Mato Grosso do Sul - Brasil
Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Loide Bonfim Andrade – Dourados – M.S. Brasil
Integrante do Grupo Estado, Politica e Gestão da Educação(GEPGE\UFGD) e do
Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores
(GEPPEF\UEMS-UFGD), Representante da Educação Básica na ANFOPE-MS(2021-2023)

Received: 24 Nov 2022,

Receive in revised form: 19 Dec 2022,

Accepted: 25 Dec 2022,

Available online: 31 Dec 2022

Keywords— ***Teacher education, Teacher policies in Brazil, Initial and continuing education.***

Palavras Chave— ***Formação de Professores, Políticas docentes no Brasil, Formação inicial e continuada.***

Abstract: *This study aims to understand the contribution of the discipline: Education, Teacher Training and Educational Practices in the initial and continuing education of teachers. The study in question summarizes the record of mandatory and complementary readings, seminars and discussions held in the classes. The process of constructing teachers' knowledge has in the initial training its basis of support and in the continuous formation its consolidation, constituting the classroom not only as a teaching space, but also of learning on the part of the teacher, that is, a rich space for the development of both formative and investigative practices. The systematic review of scientific production, articles of mandatory and complementary readings, indicates that these emerge from the concern with initial and continuing education, as well as with the professional development of teachers and educational policies.*

Resumo: *O presente estudo tem como objetivo compreender a contribuição da disciplina: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas na formação inicial e continuada de professores. O estudo em questão sintetiza o registro de leituras obrigatórias e complementares, seminários e discussões realizados nas aulas. O processo de construção dos saberes dos professores tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação continuada a sua consolidação, constituindo-se a sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um espaço rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas. A revisão sistemática da produção científica, dos artigos de leituras obrigatórias e complementares, indica que esses emergem da preocupação com as formações inicial e continuada, bem como com o desenvolvimento profissional dos professores e das políticas educacionais.*

INTRODUÇÃO

As pesquisas do campo educacional da formação inicial e continuada torna-se uma das principais ferramentas de formação de professores, pois é a base sobre a qual é possível adquirir os ensinamentos necessários à prática.

Objetivando sistematizar acerca da temática em questão, o texto está estruturado da seguinte forma:

1. Formação de professores enquanto campo de pesquisa;
2. A formação do docente no Brasil: aspectos históricos;
3. Formação inicial e continuada: concepções e aspectos legais;
4. Políticas docentes no Brasil;
5. Formação de professores: tendências investigativas.

O trabalho apresenta a metodologia da pesquisa bibliográfica, para isto, fará o levantamento de dados de busca: artigos científicos, além de revistas científicas que abordam o campo de estudo definido.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Nessa direção, este estudo enfoca sintetizar artigos que favoreçam a compreensão da trajetória da formação de professores no Brasil, em uma perspectiva processual.

DINIZ-PEREIRA(2013) baseado no conceito de campo de Pierre Bourdieu, trata-se de um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos. Reconhecida como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação apenas no início da década de 1970, a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980. No Brasil, observam-se mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país. Por ser um campo de pesquisa relativamente jovem, várias são as críticas sofridas por ele, tanto aqui como no exterior. Todavia, existem recomendações e a tentativa do estabelecimento de uma agenda de pesquisa sobre formação de professores como estratégia para aumentar a qualidade daquilo que se produz sobre o tema e, por via de consequência, com o intuito de fortalecer o campo.

Nessa perspectiva, André (2010), analisa o processo de constituição do campo de formação de professores. com base em cinco critérios propostos por Garcia (1999): existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. Para Carlos Marcelo Garcia (1999), até os anos 1990, a produção científica sobre formação docente estava incluída no campo da Didática. O autor toma certamente como referência o seu país de origem, a Espanha, para fazer essa afirmação, mas podemos dizer que no Brasil não foi diferente.

Apontou temas que vêm sendo apresentados e discutidos nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Mesmo se tratando de uma amostra da realidade nacional, mas considerando-se a legitimidade da fonte, pela sua importância e representatividade na área da educação. No referido estudo, os temas mais recorrentes estão relacionados a algumas dimensões, tais como:

a) práticas pedagógicas protagonizadas pelos professores, que evidenciam capacidades didáticas, incluindo, principalmente, os processos de avaliação da aprendizagem, o ensino de disciplinas específicas, o uso do livro didático e a apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos processos de ensinar e aprender;

b) representações e concepções docentes sobre os atores do processo educativo bem como das políticas que interferem e regulam a educação escolarizada;

c) o trabalho docente e as condições de profissionalização dos professores, incluindo as dimensões da autonomia e autogestão nos processos de educação continuada;

d) às práticas e aos programas de formação de professores, incluindo a formação inicial, e a continuada, na sua dimensão política e pedagógica;

e) a importância da pesquisa como ferramenta da docência de qualidade, explorando teorias e práticas que municia o professor para esse protagonismo.

Observando os limites das informações traçadas acima, é possível compreender que elas indicam posições contemporâneas as quais servem como balizadores da área. Percebe-se uma ausência de temas relacionados às

políticas públicas e de carreira, às dimensões filosófico-políticas da docência, à dimensão sociológica do trabalho do professor e algumas outras que compõem o espectro de temas relacionados ao campo. Todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

As exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos professores de todos os níveis, as quais provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo da base acadêmica.

Para André (2010), não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes para realização de pesquisas, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

Na sua pesquisa André (2010), destaca a participação da comunidade científica em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos para discutir questões de interesse do coletivo profissional e defender posições políticas que favoreçam a área. Cabe ainda destacar a iniciativa do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd para criação de uma revista temática, com o propósito de divulgar as pesquisas sobre formação docente. Essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição do campo, pois há disputas de poder entre as áreas e quanto mais o coletivo assumir posições claras e coerentes mais força terá para firmar-se como um campo autônomo.

Freire (2005) corroborando com a temática, enfatiza que:

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 15).

A necessidade de pesquisar do professor e sua formação é tão permanente quanto a ideia de processo de mudança, em sua organização social. A referência de Paulo Freire torna-se indispensável à formação com professores, sobretudo porque, por meio de sua produção teórica, se faz testemunho do que propõe, ou seja, a constituição de professores pesquisadores.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A formação de professores no Brasil teve seu início e ganhou importância pública com a necessidade de instruir a população para exercer cidadania e entrar no mercado de trabalho (SAVIANI, 2011). As primeiras instituições encarregadas pela formação docente foram as Escolas Normais, inspiradas em modelos europeus após a Revolução Francesa (1789-1799).

De acordo com Reis (2020), “[...] os relatórios dos inspetores escolares, no período imperial, já denunciavam a falta de formação dos professores”. Sendo assim, desde esse período, vêm sendo tomadas medidas pelos gestores da educação, no sentido de formar esses profissionais. Conforme Reis (2020), na década de 1940, houve várias iniciativas, como a criação de órgãos e programas presenciais e a distância. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também desenvolveu, nesse período, vários cursos para formação de professores.

O escolanovismo era dominante, e uma das tendências eram as escolas de aplicação, nas quais a teoria era guia da prática, ou seja, os estudantes das licenciaturas desenvolviam suas experiências de ensino com base nas teorias que estudavam. Em relação ao final da década de 1960, as autoras pontuam que “A formação continuada passa a constituir-se complementação profissional como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras” (TANURI, 2020).

Nesse período, o tecnicismo passou a permear os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas. A divisão do trabalho na escola impôs a organização técnica do ensino ao professor, com consequente desvalorização do seu trabalho, que ficava restrito à execução do planejamento. Sendo assim, a formação continuada era restrita basicamente à aplicação de modelos prontos, visando um ensino eficiente e eficaz. A partir do final da década de

1970, a formação continuada passou a assumir a forma de "[...] aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada" (TANURI, 2020).

Nesse caso, a ênfase dos programas de formação eram os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. Assim, eram trabalhados em cursos de curta duração, como: palestras e seminários, nos quais os conhecimentos eram transmitidos aos professores. Somente a partir dos anos de 1980, a formação continuada passou a ser considerada na carreira docente, levando os professores a terem acesso a níveis mais elevados em sua carreira profissional. Ainda sob efeito das teorias reprodutivistas da década anterior, a ênfase dos programas era direcionada para a organização pedagógica e dos currículos escolares.

Tanuri (2020) destaca que, a partir dos anos de 1990, a formação continuada passou a considerar o professor como sujeito de sua própria prática, implicando, assim, em um novo modelo de formação, favorecendo processos coletivos de reflexão, considerando as necessidades dos professores em sua profissão.

Para Tanuri (2000), "as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político." Logo, é importante ressaltar que esses primeiros movimentos preocupados em formar professores nascem intrincados na preocupação de reproduzir uma estrutura socioeconômica desigual, o que é possível confirmar analisando seu currículo de formação. As escolas normais possuíam um currículo tecnicista, tradicional e conservador. É possível dizer que a concepção de formação docente adotada por essas instituições era muito marcada pela dimensão prática, preparando os futuros professores para o método. Com organização didática muito simples, essas instituições, em sua grande maioria, não tinham a preocupação de formar educadores para um ensino transformador do meio social.

Com os trabalhos de Tanuri (2000), percebemos, na história da formação docente, as inúmeras transformações e descontinuidades nos currículos e modelos organizacionais das Escolas Normais. Em contrapartida às tentativas de melhoria da formação, essa acabou sendo, de maneira geral, marcada por um currículo prático e tecnicista. No início da década de 80, durante a ditadura militar (1964-1985), o modelo de escola normal foi descaracterizado e instituída a chamada "Habilitação Específica para o Magistério". Esse modelo configurou um retrocesso nos avanços anteriores das escolas normais "esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente" (TANURI, 2000, p. 81). Na época, muitas pesquisas, já pertencentes às teorias críticas educacionais e preocupadas com o viés social da educação, criticaram duramente, na medida em que ela reforçava questões como a separação entre teoria e prática, além de possuírem quadro docente inadequado e currículos fracos e descontextualizados. Alguns anos após a ditadura militar, houve a criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como um acontecimento de grande relevância na trajetória da educação. O ensino superior passou a ser obrigatório para lecionar na escola básica (cursos de pedagogia e licenciaturas), além da consolidação da educação a distância (EaD), que acarretou grande expansão da formação docente no país (BARRETO, 2015).

O crescimento do número de cursos na área de formação de professores não pode ser entendido diretamente como sinônimo de melhoria na educação, já que a necessidade de repensar as propostas e currículos formativos faz-se necessária.

Santos (2016) discute as características da sociedade e sua relação com o conhecimento: Uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos.

O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuam. Mas, em nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem (SANTOS, 2016).

Considerando que, atualmente, é imprescindível que todo profissional busque conhecimentos que possam fortalecer e valorizar sua atuação na sociedade, os programas de formação continuada docente devem oferecer oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica (DINIZ-PEREIRA, 2013).

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: CONCEPÇÕES E ASPECTOS LEGAIS

As discussões sobre as políticas educacionais e seus efeitos na formação dos professores, em Freitas (2011) são analisadas as principais ações desenvolvidas no âmbito da formação a partir da Constituição Federal de 1988, discutindo, ainda, o conteúdo das ações relacionadas à implantação da BNCC. Iniciativas referentes à formação de professores que se alinham à BNCC flexibilizam a formação e desprofissionalizam o magistério, tornando os

professores meros “tutores práticos” da BNCC, o que representa, portanto, retrocesso no campo da formação de professores. Observa-se que a formação sofre redução de responsabilidade das universidades públicas, com repasse para as organizações privadas, as quais assumem as formações apoiadas por organizações empresariais.

Assim, os impactos das políticas educacionais desde a Constituição Federal (1988), na definição da Lei n. 9394/96, no PNE e, mais recentemente, na BNCC, o desmonte dos avanços educacionais conseguidos até então. Os primeiros marcos legais, gestados nos movimentos sociais dos anos 1980, acolhiam políticas para uma educação pública e democrática.

No entanto, da intencionalidade dos documentos à sua implementação desenvolve-se um esvaziamento de promessas de melhoria, programas como: Pibid, PNAIC e outros, estão em processo de desativação.

Reis; André; Passos (2020) busca analisar os documentos elaborados em âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil a partir da promulgação LDB (nº 9394/96) até a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 e aí incluídas as recentes revisões e atualizações desta Resolução propostas no novo documento do CNE de 2019. Inicialmente são explorados os conceitos de política, política pública e política educacional e, para a análise da legislação, o referencial teórico/metodológico apoiou-se nas contribuições da abordagem do ciclo de políticas.

Aponta-se como uma política de formação inicial e continuada deve exemplificar a interlocução entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto em sua elaboração e finaliza com a defesa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015.

A respeito disso, as Diretrizes Curriculares para a formação inicial dos professores propõem orientações que vão além da abordagem puramente conteudista, apontando outros elementos também importantes no processo de formação inicial, entre eles, o exercício da pesquisa.

Nesse contexto, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n° 2 de 01 julho de 2015), em que a pesquisa é apontada como elemento essencial na formação profissional do professor. Ressalta a importância da atitude reflexiva no trabalho do professor e a necessidade de adoção de procedimentos típicos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, a análise e a comparação de dados, o levantamento de hipóteses e a verificação, para que os professores provoquem nos alunos uma postura reflexiva, crítica e investigativa.

Logo, observa-se que a pesquisa é estabelecida como ferramenta de ensino indispensável à prática docente e necessária na formação. Desse modo, o futuro professor deve conhecer as “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se torne mero repassador de informações” e “tenha acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica” (CNE/CP nº 2 de 2015).

Ainda, de acordo com as novas diretrizes para a formação de docentes para a Educação Básica os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para esse nível de ensino devem contemplar, entre os fundamentos pedagógicos:

> [...] II. O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; [...] Conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; (BRASIL, 2019, p. 05).

No entanto, mesmo apresentando dentre seus fundamentos pedagógicos aspectos relacionados à atividade investigativa e pesquisa na prática, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) faz uma crítica em relação à ideia de impor às

licenciaturas uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de educação (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. A formação por competências desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação (ANPED, 2019, p. 03).

Entende-se que a formação inicial deve fornecer meios para que os professores auxiliem os alunos a desenvolver habilidades e competências, formatando a Educação Básica em um conjunto dessas habilidades e competências, ainda mais dadas às discussões relativas a esse modelo desde que ele foi proposto.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Por formação continuada subentende-se a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial, portanto uma ação que se passa a dar continuidade a algo que se teve início, ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar. O próprio conceito de formação continuada, remete a essa ideia de continuidade.

De acordo com Galindo e Inforzato (2016), a formação continuada surgiu a partir de uma necessidade de aperfeiçoamento profissional e centrada em ações pontuais. Neste sentido, o autor nos traz que é preciso que o professor faça o reconhecimento do que pode não estar tendo sucesso em sua prática, de modo que consiga fazer transformações acerca da mesma.

> Nas escolas há um conjunto de professores, com formações distintas, com saberes e experiências igualmente distintos, com interesses diferentes, expectativas formativas e anseios diversos, com intencionalidades por vezes antagônicas, reunidos em um local em prol, em tese, de um ou mais objetivos geral em comum: a melhoria das aprendizagens, capacidades e habilidades dos alunos. Mas tantas diferenças não podem ser entendidas ou resumidas em um único modelo de formação, almejando possuir um desdobramento positivo sobre as práticas dos professores. Há de se prever modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, demandas e necessidades dos professores e das escolas. A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caracter conteudista/ informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional. (GALINDO, 2016, p.466)

Portanto, é necessário que os formadores reconheçam e internalizem a importância e a proporção de seus papéis, para que se sintam mais motivados no desempenho de atividades que eles são responsáveis. Desafiando e possibilitando reflexões, para modificar suas práticas pedagógicas.

Marcelo (2009) entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do professor: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de trocas de experiências, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.

Segundo Marcelo (2009, p. 9), “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”.

Assim, o autor prefere usar este termo e justifica que “o conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

Romanowski e Oliver Martins (2010) destacam a relação entre formação continuada e desenvolvimento profissional dos professores, realizando uma análise de programas de formação a partir de relatos de professores registrados por meio de pesquisas realizadas em escolas de educação básica da rede pública e privada. As autoras registram como ocorreu a institucionalização da formação continuada por meio da evolução histórica e política no Brasil.

Na década de 1940, a formação é impulsionada por várias iniciativas, desde a criação de órgãos e programas presenciais e a distância. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), embora tenha sido criado em 1937 para realizar a pesquisa sobre a educação brasileira por meio de censo escolar para orientar a formulação de políticas públicas, também desenvolveu cursos de formação continuada de professores em várias regiões do país.

A partir do final da década de 1960, a formação continuada passa a constituir-se complementação profissional como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras. A ênfase dos conteúdos desses cursos é a organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação.

No final da década de 1970, a formação continuada assume a forma de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. A ênfase dos programas de formação dos professores são os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. A partir dos anos 80 que a ênfase das análises em educação direciona-se para questões sobre a organização pedagógica e dos currículos escolares, sob os efeitos das teorias reprodutivistas da década anterior.

Uma nova tendência configura-se nos estudos sociológicos a partir dos anos de 1990, ocorre a ruptura da perspectiva de análise das estruturas educacionais, gradativamente a análise passa para os sujeitos atores, análise sobre os professores e suas práticas. A formação continuada de professores incorpora essa nova tendência, trata-se de uma perspectiva de formação que se caracteriza por considerar o professor como sujeito da sua própria prática.

Considerando a pesquisa realizada por Romanowski e Oliver Martins (2010), sobre formação continuada e o atual contexto de ampliação e responsabilização no trabalho docente, verifica-se a tendência crescente de possibilidade de que a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ASPECTOS LEGAIS

Reformas realizadas no contexto educacional provocaram a necessidade de criação de documentos oficiais que regulamentassem as mudanças nessa área. Desse modo, foram regulamentados diversos documentos na legislação brasileira para regulamentar a educação no país, nos quais, a formação continuada de professores ganhou visibilidade.

O art. 29 da Lei nº 5.692/71 determinava que a formação de professores deveria ser (...) feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

A formação de professores, a partir de 1971, seria realizada progressivamente e de acordo com os objetivos estabelecidos para cada série, como também atendendo às especificidades de cada região de atuação do professor. No art. 38, fica determinado que “[...] os sistemas de ensino estimula, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.” Observa-se não apenas que a formação continuada está presente nos documentos oficiais que subsidiam o funcionamento, como também se enfatiza a importância de seu estímulo pelos sistemas de ensino.

A década de oitenta representou um marco nas mudanças de pensamento educacional com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, que, em seu art. 205, estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da pessoa para o exercício da sua cidadania e para sua qualificação para o trabalho.

O art. 206 da Constituição Federal traz como princípios do ensino, entre outros, a valorização dos profissionais da educação e a garantia da qualidade das ações educativas. O processo de democratização inicia-se no interior da escola assim como a transformação em espaço de construção coletiva, valorizando a autonomia dos professores na sua formação continuada.

Na década de noventa, é instituída a "Década da Educação", assim denominada pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que teve início um ano depois da publicação da LDBEN (BRASIL, 1996). Também a formação de professores ganhou destaque por meio das reformas educativas, que alicerçaram as reformas políticas do país. Podemos também citar os incentivos financeiros disponibilizados pelo Governo Federal, como também o estímulo à disseminação da Educação a Distância já que possibilitaria aos professores acesso à formação continuada em serviço com o objetivo da melhoria da qualidade da educação no país.

A LDBEN, em alguns de seus artigos, regulamenta não apenas a formação dos professores, como também a formação continuada desses profissionais, como podemos observar pela redação dada ao art. 61: O Art. 61 define a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades; [...] (BRASIL, 1996).

A Resolução N° 2 de Julho de 2015, foi construída por comissões, que eram compostas por professores, pesquisadores que sempre estiveram à frente investigando sobre a políticas de formação de professores no Brasil. O documento surgiu após a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), que determina diretrizes e metas para a educação básica e superior, como também propostas para a formação de professores. Anteriormente a sua data de homologação a Resolução N° 2/2015, já vinha sendo debatida e discutida com professores e pesquisadores da área.

> A audiência pública foi realizada em sessão específica do Conselho Pleno para tratar da temática, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE. Nessa ocasião, as manifestações, envolvendo diferentes interlocutores, destacaram a importância e os avanços presentes na proposta das DCNs e foram apresentadas, ainda, sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento. Após essa etapa da audiência pública, foi apresentada e discutida nova proposta de DCNs, na qual foram incorporadas contribuições da audiência pública e também de outros documentos e sugestões recebidas (DOURADO, 2015, p.304).

Desse modo, percebe-se que as instituições formadoras vivenciaram um processo de discussões e debates sobre a implementação de reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura para atender às normativas legais e percebemos a preocupação dos professores e pesquisadores de discutirem sobre o documento, pois compreendiam a complexidade de tal processo. Nesse cenário de discussões Dourado enfatiza que:

> [...] o Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010). Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de

janeiro de 2014 (DOURADO, 2015, p.302).

Portanto, a sua construção ocorreu de forma organizada, sistematizada e respeitando a opinião dos profissionais de educação e pesquisadores, buscando promover debates acerca do documento. O processo de produção do documento se deu a partir de diversos debates que já vinham sendo discutidos anteriormente à data de homologação.

Comissão Bicameral de formação de docentes, das secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes. Discussões também foram realizadas no âmbito do Fórum Nacional de Educação, além de atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos próprios membros da Comissão (BRASIL, 2015).

Resolução N° 2 de 1 de Julho de 2015, que foi debatida e construída com sua base, de forma democrática, respeitando as deliberações dos docentes e pesquisadores, compreendendo que o currículo de formação deve ter um caráter de transformação social e compromisso emancipatório, então portanto destacamos estar dentro da perspectiva da concepção do docente um intelectual crítico reflexivo.

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, assim como da Resolução CNE/CP nº 01/2020, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem a publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo da elaboração da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015 com amplas discussões e posicionamentos dessas entidades que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 desarticula ações realizadas para construção da Resolução CNE/2015, inviabilizando um trabalho até então de articulação do Ensino Superior com a Educação Básica, e sinaliza que posteriormente sairia uma Resolução específica para a formação continuada de professores, como realmente ocorreu no ano de 2020, a Resolução CNE/CP nº 01/2020, como nas palavras da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021) “Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores”.

Scheibe (2008) Realiza uma discussão de como a formação de professores foi concebida no interior das políticas públicas, como preocupação do Estado, para a construção da identidade profissional. Na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) debate a formação de professores fora das universidades e destina espaços outros, de ensino superior, àquela formação. Sendo assim, problematiza-se o perfil do professor que está sendo delineado pelas políticas. A autora destaca a trajetória da formação dos profissionais da educação, a qual está ajustada à imagem do projeto educativo nacional. Com base em modelos que fundamentam uma sociedade capitalista, no entanto é apresentando com muita sutileza, na tentativa de “camuflagem” dos reais interesses dos moldes capitalistas. Sendo assim a autora passa indicativo para que pesquisadores e estudiosos da área fiquem atentos para as mudanças e ações previstas para o futuro da formação. Logo a autora nos coloca esta pergunta para análise e reflexão: “Até que ponto elas potencializam as necessárias transformações para uma sociedade democrática de maior justiça social?”

POLÍTICAS DOCENTES NO BRASIL

A educação no Brasil sempre esteve à deriva nas mãos da mudança política resultantes de cada governo novo, junto a isso, os cenários social, financeiro, cultural e governamental acabam por traduzir as transformações sofridas pela educação nos últimos anos.

Barreto (2015) focaliza que educação básica representa, assim, um celeiro fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de proporções inusitadas para os professores. Há, contudo, dinâmicas internas do próprio sistema de educação e também do sistema de mercado que contribuem para ampliar ou retrair a oferta e a procura dos cursos que formam esses profissionais.

Representa um espaço que é fecundo para a formação de professores e um mercado de trabalho que cria propostas para docentes que atuam na área. Entretanto, há ponderações existentes nessa euforia, pois, se há mercado, há demanda e oferta como em qualquer ação de compra e venda. Mas neste caso, a educação é tratada como uma mercadoria a ser oferecida e, portanto, deve

oferecer cursos que sejam formadores de fato (Barreto, 2015).

A expansão das licenciaturas na última década de 2010, gerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), tem-se apresentado como um problema para a oferta de cursos superiores que sejam bem estruturados. Barreto (2015) lembra que mesmo com a certificação dos cursos em todo o território nacional, a melhoria da educação básica não passa por esse avanço aparente, pois, ainda existem problemas que são decorrentes das características reconhecidas desses cursos. Porém, Barreto (2015) alerta para outras questões pertinentes a políticas de formação de professores de educação básica no Brasil, a autora reflete sobre quando o MEC assumiu o papel na formação de docentes da educação básica, entendendo que esse deveria ser um processo contínuo e que deveria ser trabalhado desde a formação inicial do indivíduo até o decorrer da carreira profissional. Mas os últimos anos têm sido difíceis para as universidades, que mesmo tendo novas políticas para o acesso à educação, apresentam dificuldades para a sustentação das licenciaturas.

Barreto (2015) diz que essa expansão aconteceu somente nos cursos EaD, e que os presenciais já apresentavam sinais de declínio há pelo menos 5 anos. Problemas que estão relacionados a estruturação dos cursos, da oferta de novos modos de educação e currículos há nos defasados. Uma situação que mostra um problema que tem sido recorrente para as universidades, uma encruzilhada que se encontra na maioria dos cursos de licenciatura. Criou-se então, junto ao MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), A Universidade Aberta do Brasil (UAB), modelo de auxílio de formação de professores com o intuito de cooperar junto aos Institutos de Ensino Superior (IES) públicos, Governo Federal e redes de educação de estados e municípios, a oferta de ensino a distância com recursos do Fundo Nacional da Educação (FNDE).

A intenção de ampliar as oportunidades de educação também se espalhou para o setor público que criou novos espaços de formação e especialização para os profissionais da educação básica nacional. André (2013) aponta questões pertinentes que também atingem dúvidas relativas à formação de professores e as políticas que são adotadas para a profissão em outras esferas internacionais, elas partem do estudo de novas competências que os professores devem adquirir na atual sociedade, tornar a profissão de professor mais atrativa, seja ela na ingressão do trabalho quando no decorrer da carreira, sendo que, a imagem e o prestígio social são pontos também delegados.

Santos e Diniz-Pereira (2016) analisam as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil que, dentro de um processo de ampliação do controle sobre o trabalho docente, se relacionam à crescente penetração na educação de um ideário produzido no campo empresarial. Conclui-se que a padronização da formação docente termina sendo secundarizada, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, sofre diferentes formas de controle que, inexoravelmente, leva a padronização do trabalho docente em escolas que seguem o currículo nacional e as avaliações sistêmicas.

Ao consultar a página eletrônica do Movimento pela BNCC, observa-se que se destacam entre os defensores dessa iniciativa fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e por empresas, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis. Observa-se ainda que o apoio à BNCC decorre do interesse na melhoria dos resultados das escolas nos testes nacionais e, consequentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais.

Em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, a educação, tem-se tornado um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem também em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nesse sentido, os problemas educacionais começam a ser pensados em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público estão passando a ser privatizados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS

No atual contexto educacional brasileiro, constatamos produções de trabalhos científicos realizados por pesquisadores e estudiosos da área de ensino na perspectiva de ampliarem os horizontes em relação a temática, compondo os processos formativos dos professores. Tais investigações traçam passos na busca por novas alternativas para o cenário da educação brasileira, de modo a atender às necessidades da sociedade contemporânea.

Romanowski (2018) realiza um balanço das pesquisas em formação de professores realizadas no Brasil, de 1987 ao início desta década, com destaque para a região Sul. Focaliza os estudos do tipo “estado da arte” publicados, principalmente os relativos a teses e

dissertações defendidas nos programas de pós-graduação, e inclui aspectos de pesquisas internacionais. A promoção da pesquisa em educação no Brasil esteve marcada pela criação de programas na década, associada à organização dos pesquisadores em torno da criação da ANPEd, em 1976.

André (2009), também realiza pesquisa do tipo "estado do conhecimento", que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber. Esses mapeamentos são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos.

O material que serve de base para esses mapeamentos, isto é, aquilo que constitui o corpus sobre o qual é elaborada a síntese integrativa – relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos – é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

A análise da produção acadêmica dos alunos de pós-graduação em educação do Brasil nos anos iniciais do século 21 revelou interesse crescente dos pesquisadores pela temática da formação de professores, com foco nas opiniões, representações, saberes e práticas dos docentes.

Freire (1996) refere que ensinar, além de requerer criticidade e reflexão, também "exige rigorosidade metódica". Com isso, busca afirmar que o professor não deve somente se constituir como indivíduo crítico e reflexivo das suas ações, mas deve estimular o aluno para que também se constitua assim, um indivíduo consciente e autônomo na produção de conhecimento.

Na educação, todo aquele que reflete sobre suas práticas escolares é também aluno e se constitui como pesquisador. Não se resume a formação universitária, muito pelo contrário, continua no seu exercício em sala de aula. Freire (1996) traz essa questão quando afirma "Não há docência sem discência". Nesse sentido, ao ensinar ele também aprende, assim como seus alunos que ao aprenderem também ensinam. Desse modo, Freire (1996) traz que "Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" .

Ele também ressalta a importância da pesquisa durante o exercício da docência para a própria formação de professores e para a melhoria dos processos educativos, afirmando: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro" (FREIRE, 1996, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática da produção científica, dos artigos de leituras obrigatórias e complementares, indica que esses emergem da preocupação com as formações inicial e continuada, bem como com o desenvolvimento profissional dos professores e das políticas educacionais.

A abordagem dos artigos se articula com a temática orientadora na disciplina: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas. Há questionamentos provocados por uma formação centrada na racionalidade técnica, o que esvazia um projeto de educação para a emancipação, a autonomia e a formação crítica.

Desse modo, os artigos se articulam com os propósitos da defesa da formação inicial e continuada de professores, na construção de políticas públicas com soluções estruturais em substituição às emergenciais e se expressa como central na promoção da constituição da docência. No campo da formação, as ações essenciais para a profissionalização e a formação teórico-prática sólida dos professores na busca por uma formação.

Muitos artigos se reportam a estudos anteriores do(s) autor(es) por se tratar de assuntos vinculados às pesquisas contínuas. Os estudos levantados revelam, em sua vasta maioria, a defesa da relação entre a adequada formação de professores, a garantia por condições de trabalho dignas e o compatível financiamento público, considerados pilares para a oferta de educação pública de qualidade por parte dos profissionais que nela atuam.

Muitas são as possibilidades e os desafios a serem transpostos, pois como foi abordado ao longo deste trabalho a educação e consequentemente a formação inicial e continuada dos professores não foram prioridades desde a colonização do Brasil, sempre fica algo pendente, uma lacuna para ser problematizada.

Na perspectiva da formação continuada, é preciso que o professor aprenda a ver a realidade, tendo em vista que é na prática, na troca de conhecimento entre professores e profissionais do mesmo campo, na intrepidez da busca que se dá o aprendizado mútuo.

Balizada na gestão democrática que é um princípio constitucional que organiza a escola e que compõe um processo coletivo na escola. Portanto, compreende-se que o seu trabalho não se desenvolve isolado, individualmente. Pelo contrário, deve-se reconhecer as reais necessidades de formação almejadas pelos professores, humana, ética, cultural e de melhoria do estatuto da categoria são urgentes.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRÉ, M.E.D.A. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

[2] ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

[3] ANFOPE. Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**, Brasília - DF 1 a 5 de fevereiro de 2021 Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf Acesso em: 20, abr. 2021.

[4] ANPED. Posição da ANPED sobre o **"texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica".** Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobretexto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de. Acesso em: 07 dez. 2020.

[5] BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº. 62, jul./set. 2015.

[6] BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

[7] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

[8] BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

[9] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

[10] BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

[11] DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.

[12] DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, 2015.

[13] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[14] GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016.

[15] MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo -Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr, 2009, ISSN n 1646 - 4990.

[16] MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES, Campinas: Papirus, n. 36, p. 21-27, ago. 1995.

[17] REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020.

[18] ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 207-224, 2018.

[19] SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016.

[20] SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, dez. 2016.

[21] TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago., nº 14, 2000.